

1. L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història

Antoni Santisteban

La perspectiva crítica continua sent l'arma més poderosa que tenim per plantejar canvis significatius en l'estudi de la societat a les escoles. L'educació per a la transformació social que posi l'accent en l'estudi de problemes socials és una vella aspiració de l'ensenyament de les ciències socials (Leming i Nelson, 1995). Una educació crítica des de les ciències socials és deutora de les teories de Dewey (1916; 1933) i Freire (1967; 1970). Tot i les seves arrels més llunyanes, en el terreny de l'ensenyament de les ciències socials, als anys noranta del segle passat es consolida en molts països com una meta irrenunciable amb actuacions a diferents nivells. Un nivell fa referència a programes alternatius, la introducció en el currículum de “*controversial issues*” o “*issues-centered education*” (Evans & Saxe, 1996). Un altre nivell se situa en la recerca a l'aula, ens diu que l'enfocament general ha d'estar avalat per recerques que ens expliquin el que passa a les aules quan s'enseny i s'aprèn ciències socials, geografia i història, què, per què i com s'està ensenyant, i quines són les possibilitats de canvi, per exemple, per introduir temes controvertits (Shaver, 1991; Marker i Mehlinger, 1992; Thornton, 1994).

Evolució de la perspectiva crítica

En l'última gran revisió de recerques dels estudis socials, Levstik i Tyson (2008) assenyalen que cal investigar com convertir els coneixements de ciències socials en eines intel·lectuals per a la crítica, la participació i el canvi social. Altres autors han insistit en aquesta opció, unes ciències socials que donin a les persones les competències socials i ciutadanes, històriques i geogràfiques, necessàries per exercir la democràcia com una ciutadania autònoma, responsable i compromesa amb la millora de la societat. Molts d'aquests autors profunditzen en els postulats de la teoria crítica com a educació per a la justícia social, que adopta els mateixos supòsits que la teoria crítica, però aprofundeix en els conceptes de responsabilitat, compromís i acció social (Gewirtz, 1998; Bickmore, 2008; Fraser, 2009; Santisteban, 2017a).

Autors com a Ross i Vinson (2006) o McCrary i Ross (2016) posen l'accent en

les desigualtats i les injustícies socials per indagar en les classes d'història i geografia, com a projecte comú de justícia social en una educació humanista radical. Renner (2009) proposa treballar els conflictes del segle XXI per reconstruir la idea de comunitat global. L'autor demana connectar allò que és local amb el que està passant al món i connectar el present amb el passat i el futur, per exemple analitzant l'evolució dels refugiats al món i la seva situació a l'actualitat, les nostres vivències sobre aquesta problemàtica, les possibles solucions a nivell local i quotidià, així com les possibles repercussions a nivell global. Proposa treballar les emocions, des de la perspectiva de les persones implicades, tenint en compte la possibilitat que algunes d'aquestes persones estaran a les nostres escoles.

Per a Renner & Brown (2006) o Renner (2009) cal que el professorat tingui “co-ratge” per mostrar al seu alumnat la realitat social, per posar un rostre humà en temes com la guerra, la pobresa i l'explotació, a nivell global o local, per avançar cap a la solidaritat i cap a una democràcia més activa i participativa a les escoles. El nostre món és més global i complex, però hem de trobar formes de connectar l'ensenyament de les ciències socials amb la vida dels estudiants, amb el que passa fora de l'escola, amb la realitat i amb les persones del nostre entorn i d'altres llocs del món, de manera que l'educació es converteix en una lluita contra les injustícies i les desigualtats, al mateix temps que s'exerceix una resistència contra determinades polítiques educatives o d'avaluació:

“So, in terms of community, I argue for a shift in the purpose of education from the economic to learning how to live together in a (more global) democracy— finding ways to connect students' lives together, connecting curriculum with the world outside of school (through service learning and more authentic pedagogical practices), and connecting students with real lives/stories/faces in local, national, and global communities such that teachers and students can both better understand our privileged positions and work for more level, equitable partnerships. Schools of education and faculties in schools can help model this community experience by focusing on their relationships among one another (e.g., culture circles) and how they might model resistance and opposition to unjust policies for their students (e.g., avoiding divisions among ourselves, constructively challenging disciplining bodies like NCATE, examining/resisting standardizing mandates from testing agencies such as Educational Testing Service, etc.)” (Renner, 2009, 73).

Defensar els estudis socials progressistes

Per a McCrary i Ross (2016) cal investigar com el professorat s'implica, com interpreta les problemàtiques socials, com les porta a l'aula, com repercuteix en l'alumnat, quines responsabilitats es poden adoptar, quin procés es segueix i què succeeix quan es treballa d'aquesta manera, quins materials s'estan elaborant, quines

resistències s'estan donant, quins arguments s'estan oposant a una educació per a la justícia social... Sobre aquests últims aspectes Evans (2004; 2006) considera que els estudis socials estan massa sovint amenaçats pel neopositivisme i per la pressió dels resultats de les avaluacions nacionals i internacionals. Per a Evans (2011) una part important del poder polític ha declarat la guerra als estudis socials progressistes, el que reflecteix en definitiva la progressiva fractura social que s'està donant als Estats Units i a altres països, el que també veiem que s'està produint a Catalunya, Espanya i a la resta d'Europa:

“Existeix una profunda fractura, un reflex d'una tendència de llarga durada, i això no és fàcil de manejar. En quin costat es troba vostè? La meua tesis en un treball recent és que la història de la didàctica de les ciències socials va començar com un enfrontament entre grups d'interès que es va transformar gradualment en una guerra en contra de les ciències socials progressistes fet que ha influït considerablement el present i el futur del currículum escolar” (Evans, 2011, 14).

Per a l'autor anterior, més enllà de la pressió política o social, els docents tenen l'opció de triar, han de ser autònoms per escollir entre l'ús de mètodes tradicionals o progressistes, són en realitat lliures per decidir si volen ensenyar ciències socials a partir de problemes socials i fer una educació per a la justícia social. El debat es situa així en l'àmbit moral del professorat i en la seva competència per desenvolupar model didàctic propi: “*La reflexió profunda sobre la pràctica sempre és al cor del desenvolupament professional i és la clau per combatre la 'estupidesa' que sovint es viu a l'escola*” (Evans, 2011, 20).

Tot i el que hem exposat, la llibertat que pugui tenir el professorat per decidir no és suficient si no té un recolzament social, del que es dedueix que cal desenvolupar un moviment que defensi la integritat de l'àrea i el dret del professorat a prendre decisions a partir de la reflexió sobre la seva pròpia pràctica, una reflexió que ha de ser compartida i que ha de formar xarxes consolidades. La llibertat de l'alumnat per construir els seus coneixements i del professor per prendre decisions informades ha de ser un eix essencial de l'educació crítica. Hem de defensar els professors com a intel·lectuals (Giroux, 1990; 2001), hem de donar-los el poder i l'autonomia per decidir per què, què i com ensenyar ciències socials, i aquests tenen la difícil responsabilitat d'exercir la seva llibertat d'una manera constructiva i crítica.

En l'anomenada guerra dels estudis socials, els que ataquen els enfocaments progressistes defensen una perspectiva disciplinar, un ensenyament específic a qualsevol de les etapes educatives de la geografia o de la història o de qualsevol de la resta de disciplines socials, amb un gran nombre de defensors a les facultats i universitats. Menyspreen la perspectiva globalitzadora de les mateixes ciències socials i demanen una educació centrada en les disciplines, i en els seus coneixements construïts com a disciplines científiques. Però el que sabem segur és que la perspectiva disciplinar ha deixat en massa ocasions les qüestions crítiques sobre el sistema econòmic i social, deixant al marge l'actualitat o ignorant els temes més controvertits, del que es desprèn

una sàvia conclusió: “*mantenir els problemes fora de l’escola, implica que la reflexió i la vida també es mantinguin fora*” (Rugg, 1941, citat per Evans, 2011, 20).

En una educació per a la justícia social, el centre de l’ensenyament no és la disciplina acadèmica, sinó les persones, com ja defensava en la primera meitat del segle XX Dewey, que considerava que el professorat havia de seleccionar els continguts per facilitar la comprensió del món per part dels nens i nenes, nois i noies. En aquest sentit, la selecció dels continguts per a l’ensenyament de les ciències socials no pot ser, com fins ara, una decisió de les disciplines socials. Les ciències socials, la geografia o la història estan al servei de la ciutadania i la pregunta que ens hem de fer -quant als continguts a ensenyar-, ja no és sobre quins són els sabers elaborats per aquestes disciplines, per traslladar-los a l’escola. Ara, la pregunta és què pot aportar la geografia, la història, l’economia o la sociologia a les persones per resoldre problemes socials i per millorar la seva vida i la convivència (Pagès i Santisteban, 2014).

Un ensenyament de les ciències socials per a la justícia social

Del que hem exposat fins ara volem destacar una idea clau: la investigació i la innovació sobre l’ensenyament i l’aprenentatge de les ciències socials ha d’estar al servei de l’educació per a la justícia social (Bogotch & Shields, 2013; McCrary i Ross, 2016; Sant, et al., 2017), al servei d’una educació per a la igualtat, la llibertat i la solidaritat, que interpreta de manera crítica les situacions de desigualtat, marginació o les injustícies, tant en l’àmbit local, com en panorames més globals relatius a la situació dels drets humans en el món. Hem de fer una profunda reflexió com a docents sobre què poden aportar les diferents disciplines de les ciències socials a l’educació per a la justícia social, és a dir, quins coneixements són els més adequats i quin tipus de competències ha de desenvolupar l’alumnat com a ciutadania crítica.

En les nostres recerques i en les nostres propostes didàctiques hem adoptat aquesta perspectiva i, com a resultat del nostre treball, hem intentat desenvolupar criteris d’investigació i d’innovació que tinguin els principis de l’educació per a la justícia social com a eixos vertebradors de la nostra tasca¹. Aquests són els principis dels nostres projectes, exposats com a metes:

- treballar amb problemes socials;
- iniciar un procés de re-humanització;
- reivindicar l’educació per a la ciutadania global;

¹ GREDICS (Grup de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials), grup reconegut per l’AGAUR (2014 SGR 1384). Projecte d’I+D Edu2016-80145-P: “Enseñar y aprender a interpretar problemas y conflictos contemporáneos. ¿Qué aportan las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía global crítica?”. Investigador Principal: Antoni Santisteban. Projecte Ready to Teach Global Citizenship? Research Proposal, CELT-SoTL grant - Manchester Metropolitan University. Investigadora principal: Edda Sant.

- identificar i incloure les i els invisibles en els estudis socials;
- reinterpretar el pensament crític des de la literacitat crítica;
- treballar amb els (contra) relats de l’odi;
- contraposar emocions i racionalitat.

a) Treballar amb problemes socials

La competència lògica-matemàtica s’ha de desenvolupar a partir de la resolució de problemes matemàtics, de la mateixa manera que la competència lingüística necessita de situacions de parla quotidiana i funcional. El desenvolupament de la competència social i ciutadana, doncs, només es pot aconseguir si treballem en les classes de ciències socials amb problemes socials rellevants o temes controvertits (Evans & Saxe, 1996; Hess, 2004, 2008). Aquestes qüestions centrals de la societat, els seus problemes més latents i controvertits, han de ser els continguts del currículum. És l’únic camí possible perquè l’ensenyament de les ciències socials tingui una funció social crítica i d’utilitat, treballar amb qüestions socialment vives (Legardez, 2003; Pagès i Santisteban, 2011). És evident que hi ha moltes preguntes per resoldre i que han de ser objecte de reflexió i recerca, per exemple: Com es defineixen les qüestions socialment vives? Com dialogar amb el currículum actual i els temes controvertits de l’actualitat? Com abordem la perspectiva multicultural o transcultural, sociològica o geopolítica? (Santisteban, 2012). Però, aquestes preguntes són també la motivació que ens empenya al canvi educatiu i al canvi social.

b) Iniciar un procés de re-humanització.

El currículum de ciències socials ha anat progressivament perdent el component humà del seus continguts, de tal manera que cada vegada és més difícil que l’alumnat s’identifiqui amb els coneixements que estudia, que se senti protagonista de la societat que estudia. Cal re-humanitzar, doncs, l’ensenyament de les ciències socials. Renner (2009) considera que la gran esperança està en un canvi dels programes de formació del professorat:

“Although we will need to overcome the divisive impact of twelve years of mostly mis-education, teacher education programs, particularly in the social foundations, can provide a liberatory space through which hopeful possibilities can be relearned discursively, authentically, and actively. Although the process will not be tidy, nor precise, it represents, perhaps, the only peaceful, democratic, and constructive way for (re)socialization. Focusing on (re)humanization, grounded in a promising struggle, provides one antidote to the shock therapists who strive to keep the world divided, less whole, and without hope.” (Renner, 2009, 76).

Cal posar les persones en el centre de la recerca de l'ensenyament de la geografia, la història i les ciències socials, ja que són les persones les protagonistes del present i les que decideixen sobre com ha de ser el futur. Així, hem d'aconseguir que l'alumnat se senti part de la societat que estudia. D'altra banda, cal indagar en les classes de geografia i història sobre què és el que ens fa humans (Levstik, 2014). Què ens diferencia dels animals o de les màquines quan ens relacionem amb el món o amb altres persones? Què tenim en comú tots els habitants de la Terra? La pertinença i la defensa de la humanitat ha de ser un projecte irrenunciable de l'ensenyament de les ciències socials.

c) Reivindicar l'educació per a la ciutadania global

Avui dia el concepte de ciutadania no pot limitar-se al de ciutadania local, nacional o europea, sinó que ha de contemplar la ciutadania des del concepte d'humanisme radical d'Eric Fromm o Paulo Freire. El procés de re-humanització ha de contemplar una educació per a la ciutadania global (Davies, Evans & Reid, 2005; Oxley & Morris, 2013; Shultz, 2007). Hem d'abordar l'estudi de l'ésser humà més enllà de les nacionalitats o estats, de les fronteres, religions, ètnies o cultures. Quan ensenyem història tindrem en compte diferents escales i cal valorar una història global, com un mosaic format per històries interdependents (Santisteban, Pagès i Bravo, 2017). Cal revisar l'actual concepte d'educació per a la ciutadania a partir d'escales espacials i temporals interrelacionades. Cal preguntar-se què implica aquesta perspectiva en el tractament de problemes socials i quins continguts s'han d'ensenyar des de l'educació per a una ciutadania global.

d) Identificar i incloure les i els invisibles en els estudis socials

Hem d'incorporar les i els invisibles en l'ensenyament de les ciències socials, a les nenes, als nens, a les dones, als ancians, als malalts, a les identitats diferents, a les cultures invisibilitzades. L'estudi de la societat no pot deixar en l'oblit a una majoria de les persones ni a les minories, no pot ser que els protagonistes siguin tan sovint homes, blancs, polítics, militars, europeus, etc. (Sant, et al., 2015; González-Monfort, et al., 2015; Santisteban, 2015). L'ensenyament de les ciències socials pot contribuir a una educació inclusiva que no exclogui ningú. Cal preguntar-se en cada moment qui són els i les protagonistes dels nostres relats i per què. Cal preguntar als nens i nenes i als joves si se senten inclosos o exclosos en l'ensenyament de les ciències socials.

e) Reinterpretar el pensament crític des de la literacitat crítica

La formació del pensament crític és un objectiu essencial de l'ensenyament de les ciències socials. Sense pensament crític no hi ha educació ni democràcia (San-

tisteban, 2017b). Però la majoria de propostes de formació del pensament crític que van sorgir als anys 80 i 90 del segle passat, i que encara tenen molts seguidors, es limiten a establir una sèrie d'estàndards d'aprenentatge o habilitats cognitives, que no afavoreixen una educació per a la participació, l'acció i el canvi social (Ross, 2004). Davant aquesta situació els estudis socials proposen la literacitat crítica (McDaniel, 2004; Wallowitz, 2008; Mulcahy, 2008).

La literacitat crítica es proposa centrar les investigacions en la interpretació crítica de la informació per prendre partit i per intervenir en les problemàtiques socials. No és un tipus de lectura, és una reflexió sobre la ideologia dels textos, una pràctica social que qüestiona el discurs del poder i que treballa pel canvi (Santisteban, et al., 2016; Santisteban, Tosar i Pagès, 2016; Tosar, 2017). El concepte s'ha treballat des de la lingüística i les ciències experimentals en el nostre entorn més proper, però hi ha molt poques contribucions des de l'ensenyament de les ciències socials, tot i que el concepte ha estat proposat des dels estudis socials als EUA. Aquestes propostes, que també s'anomenen d'alfabetització crítica, són imprescindibles en el nostre temps digital, no tan sols com a *Critical Literacy*, sinó també com a *Critical Media Literacy*, ja que plantegen preguntes bàsiques en l'educació: com formar la ciutadania en la societat de l'espectacle?, com ensenyar a qüestionar les informacions?, com ensenyar a discriminar la informació i a evitar la manipulació?, com educar per al canvi social en un món digital?

f) Treballar amb els (contra) relats de l'odi

En la mateixa línia d'interpretació crítica dels textos o discursos dels estudis socials, l'ensenyament de les ciències socials té un repte, que és treballar amb materials de les xarxes socials o d'altres contextos virtuals amb el que s'ha denominat "relats de l'odi" (hate speech), per contraposar contra-relats a favor de la convivència pacífica i la inclusió social. Cal portar a les classes de ciències socials aquests relats de l'odi, per reflexionar sobre els estereotips i prejudicis, per prioritzar valors democràtics, humanistes, solidaris.

Les xarxes socials són un àmbit de proliferació de relats racistes, sexistes, clasistes. En la societat de l'espectacle (Debord, 1976, 1996; Santisteban i González València, 2013), on l'accés i la creació de textos a Internet és il·limitada, proliferen discursos de l'odi contra tot tipus d'opcions ideològiques, religioses, culturals, etc., on s'ignoren els drets humans i, d'alguna manera, tot està permès. Cal investigar què pensa i què fa el professorat sobre les intervencions del jovent en les xarxes digitals? Com treballar amb els relats de l'odi que apareixen en les xarxes des de l'ensenyament de les ciències socials? Com es reconeix l'alumnat o quin paper s'atorga en aquest tipus d'actituds? Com podem ajudar l'alumnat a construir relats alternatius o contra-relats de l'odi?

Cal posar en valor les accions socials del jovent que tenen lloc fora de l'escola, saber què pensen de problemes socials o conflictes i debatre amb arguments les dis-

tintes posicions. Cal identificar i contextualitzar els problemes, els protagonistes i els seus arguments, el pes de les emocions, i fer un exercici de metacognició per pensar com pensem i d'empatia per comprendre com pensen altres persones. Per a Ana Arendt (1997) els prejudicis formen part de la vida quotidiana de les persones i no podem viure sense prejudicis, no cal evitar-los, sinó fer-los evolucionar cap a judicis raonats i coherents. En últim terme, a les nostres classes cal defensar i avantposar els drets humans a qualsevol opinió o actitud.

g) *Contraposar la racionalitat a les emocions*

És important que l'ensenyament de les ciències socials serveixi per aportar racionalitat a les emocions que expressen els joves quan exposen la seva opinió, per exemple, quan participen a les xarxes socials. No es tracta d'educar les emocions, sinó de comprendre el seu pes en les nostres representacions socials sobre el món. Les emocions sempre han estat presents en l'ensenyament de les ciències socials de la geografia o de la història, quan estudiem el territori o aspectes relacionats amb la identitat cultural o, per exemple, quan la història que s'ensenya posa l'accent en la derrota (Estimar, 2010), o en el ressentiment (Ferro, 2009). Els nostres coneixements es barregen amb les nostres experiències de vida (Ankersmit, 2004).

Tenir en compte les emocions en l'ensenyament de les ciències socials ha de ser un acte de reivindicació de la raó, és a dir, de les capacitats intel·lectuals per comprendre els sentiments que ens fan humans. Des de la recerca ens hem de preguntar quin paper li adjudiquen els joves a les emocions quan relaten fets socials o quin tractament fa el professorat de les emocions quan ensenya ciències socials, geografia o història, de manera conscient o inconscient. Treballar amb les emocions pot ser un bon instrument per a la formació del pensament crític, per evitar estereotips i actituds d'exclusió vers altres persones.

Per finalitzar

L'educació per a la justícia social tindrà sempre una forta oposició per part d'una part del poder econòmic i polític. Aquest fet va ser advertit per Dewey fa molts anys i altres autors han insistit en les grans dificultats que implica cada una de les propostes que hem exposat (Ross, 2001). Malgrat tot, el professorat sempre tindrem l'última paraula per decidir què volem ensenyar, si volem fer callar o promoure les preguntes, educar per comprendre o tan sols escoltar, defensar la inclusió o excloure als que són diferents, reconèixer totes les identitats o promoure una única identitat. Com escriu Nussbaum (2006, 387): "...learn to ask questions or not to ask them; to take what they hear at face value or to probe more deeply; to imagine the situation of a person different from themselves or to see a new person as a mere threat to their own projects; to think of themselves as members of an homogenous group or as members of a nation, and a world, made up of many people and groups, all of whom deserve respect

and understanding." (Nussbaum, 2006, 387).

Però no renunciarem a portar a l'escola temes controvertits, re-humanitzar l'ensenyament, fer una educació per a la ciutadania global, visibilitzar les persones invisibles, aplicar la literacitat crítica a tot tipus d'informació per actuar en conseqüència, construir contra-relats de l'odi i contraposar la raó a les emocions. No renunciarem a la participació i a l'acció per al canvi social. En el nostre món, ensenyar ciències socials és una eina per a la crítica i l'acció social, més necessària que mai. Com afirma Osler (2015, 265): "*We cannot afford to be complacent about human rights, since any "rights gap" in the school or in wider society undermines our collective well-being and the future of democracy.*" No podem permetre cap escletxa en la defensa dels drets humans perquè ens hi juguem la democràcia i el nostre futur.

Bibliografia

- Amar, M. (2010). *Instrucciones para la derrota: narrativas éticas y políticas de perdedores*. Barcelona: Anthropos.
- Ankersmit, F. R. (2004). *Historia y tropología. Ascenso y caída de la metáfora*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Arendt, H. (1997). *¿Qué es la política?*. Barcelona: Paidós/ ICE de la UAB.
- Bickmore, K. (2008). Social justice and the social studies. L.C. Levstik y C.A. Tyson (Eds.), *Handbook of Research in Social Studies Education*, (pp.155-171). New York: Routledge.
- Bogotch, I. y Shields, C.M. (Eds.).(2013). *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*. New York: Springer.
- Davies, I., Evans, M., y Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of "global education" and "citizenship education". *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Davies, I., Ho, L-C, Kiwan, D., Peck, C., Peterson, A., Sant, E., y Waghid, Y. (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan. (En prensa).
- Debord, G. (1976). *La sociedad del espectáculo*. Madrid: Castellote. Primera edición de 1967.
- Debord, G. (1996). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*. Barcelona: Anagrama.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education* (1916). (En castellà: *Democracia y educación*. Madrid: Morata).

Dewey, J. (1933). *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: Houghton Mifflin Dewey. (En castellà: *Cómo pensamos: La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Barcelona: Paidós).

Evans, R.W. (2004). *The Social Studies Wars: What Should We Teach the Children?* New York: Teachers College Press.

Evans, R.W. (2006). The social studies wars, now and then. *Social Education*, 70, 321-325.

Evans, R.W. (2011). La naturalesa tràgica de la reforma escolar nord-americana. El cas dels estudis socials. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Evans, R.W. y Saxe, D.W. (Eds.). (1996). *Handbook on Teaching Social Issues*. Washington: National Council for the Social Studies.

Ferro, M. (2009). *El Resentimiento en la Historia*. Madrid: Càtedra.

Fraser, N. (2009). Social justice in the age of identity politics. En G. Henderson y M. Waterstone (Eds.), *Geographic Thought: A Praxis Perspective* (pp. 72-89). New York: Routledge.

Freire, P. (1967). *La educación como práctica de la libertad*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Madrid: Siglo XXI).

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva. (Madrid: Siglo XXI).

Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing Social Justice in Education: mapping the territory. *Journal of Educational Policy*, 13(4), 469-484.

Giroux, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós/MEC.

Giroux, H.A. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.

González-Monfort, N., Pagès, J. y Santisteban, A. (2015). ¿Quién protagoniza la historia? Análisis de los relatos históricos del alumnado de educación primaria y secundaria. En A.M. Hernández Carretero, C.R. García Ruíz y J.L. De la Montaña (Eds.), *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp. 801-812). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Hess, D.E. (2004). Controversies about Controversial Issues in Democratic Education. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 257-261.

Hess, D.E. (2008). Controversial issues and democratic discourse. En L.S. Levstik y C.A. Tyson (Eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education* (pp.124-136). New York/London: Routledge.

Legardez, A. (2003). L'enseignement des questions sociales et historiques, socialement vives. *Le cartable de Clio*, 3, 245-253.

Leming, J.S. y Nelson, M. (1995). A citation analysis of the Handbook of research on social studies teaching and learning. *Theory and Research in Social Education*, 23 (2), 169-182.

Levstik, L. (2014). What can History and the Social Sciences Contribute to Civic Education?. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales* (pp. 43-51). Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB/AUPDCS.

Levstik, L.S. y Tyson, C.A. (Eds.) (2008). *Handbook of Research in Social Studies Education*. New York/London: Routledge.

Marker, P.M. (2004). Old wine in a new bottle: Twentieth century social studies in a twenty-first century world. En K.D. Vinson y E.W. Ross (Eds.), *Defending public schools: Curriculum continuity and change in the 21st century* (pp. 17-30). Westport, CT: Praeger.

McCrary, N.E. y Ross, E.W. (Eds.). (2016). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. New York: Peter Lang.

McDaniel, C. (2004). Critical literacy: A questioning stance and the possibility for change. *The Reading Teacher*, 57, 472-484.

Marker, G. y Mehlinger, H.D. (1992). Social studies. En P. Jackson (Ed.), *Handbook of research on curriculum* (pp. 830-851). New York: Macmillan.

Mulcahy, C. (2008). *Marginalized Literacies: Critical Literacy in the Language Arts Classroom*. New York: Information Age Publishing Inc.

Nussbaum, M. C. (2006). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7, 385-395.

Osler, A. (2015). Human Rights Education, Postcolonial Scholarship and Action for Social Justice. *Theory & Research in Social Education*, 43(2), 244-274.

Oxley, L. y Morris, P. (2013). Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325.

Pagès, J. i Santisteban, A. (coords.) (2011). *Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials*. Barcelona: Servei de Publicacions de la UAB.

Pagès, J. y Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès y A. Santisteban (Eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB / AUPDCS. Vol.1.

Renner, A. (2009). Teaching community, praxis, and courage: A foundations pedagogy of hope and humanization. *Educational Studies*, 45, 59–79.

Renner, A., & Brown, M. (2006). A hopeful curriculum: Community, praxis, and courage. *Journal of Curriculum Theorizing*, 22, 101–122.

Ross, E. W. (2004). Social Studies and Critical Thinking. Kincheloe. En J.L. Kincheloe y D. Weil (Eds.). *Critical Thinking and Learning: an Encyclopedia for Parents and Teachers* (pp.383-388). Westport, Connecticut: Greenwood Press.

Ross, E.W., y Vinson, K.D. (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. En R.L. Allen, M. Pruyn. y C.A. Rossatto (Eds.), *Reinventing critical pedagogy* (pp.143-186). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Ross, E.W. (2001). Remaking the Social Studies Curriculum. En E.W. Ross (Ed.). *The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems and Possibilities* (pp.313-327). New York: State University of New York Press.

Sant, E., Lewis, S., Delgado, S., Ross, W. (2017). Justice and global citizenship education. En I. Davies, L.C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant y Y. Waghid (Eds.). *Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan. (En prensa).

Sant, E., Santisteban, A., Pagès, J., González-Monfort, N., y Oller, M. (2015). How do catalan students narrate the history of Catalonia when they finish primary education?, *McGill Journal of Education*, 50 (2-3), 341-362.

Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.). *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (pp. 277-286). Sevilla: Díada. Vol. II.

Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. En A.M. Hernández Carretero, C.R. García Ruiz y J.L. De la Montaña (Eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas* (pp.383-393). Cáceres: Universidad de Extremadura/AUPDCS.

Santisteban, A. (2017a). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Medina, R. García-Morís y C.R. García Ruiz (Eds.). *Investigación en didáctica de las ciencias sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación* (pp. 558-567). Córdoba: AUPDCS/ Universidad de Córdoba.

Santisteban, A. (2017b). Educació política i mitjans de comunicació. *Perspectiva Escolar*, 395, 12-16.

Santisteban, A. y González Valencia, G. (2013). Sociedad de la información, democracia y formación del profesorado: ¿qué lugar debe ocupar el pensamiento crítico?. En J.J. Díaz, A. Santisteban y Á. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp.761-770). Guadalajara: AUPDCS / Universidad de Alcalá.

Santisteban, A.; Pagès, J. y Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L.C. Ho, D. Kiwan, C. Peck, A. Peterson, E. Sant y Y. Waghid (Eds.). (2017). *Palgrave handbook of global citizenship and education*. London: Palgrave Macmillan. (En prensa).

Santisteban, A.; Tosar, B.; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals, R.; González, N. y Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En C.R. García Ruiz, A. Arroyo y B. Andreu (Eds.). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp. 550-560). Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas y AUPDCS.

Santisteban, A., Tosar, B. y Pagès, J. (2016). Literacidad crítica en clase de ciencias sociales de educación secundaria: una investigación a partir de la problemática actual de los refugiados en Europa. III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Santiago de Chile 5, 6 y 7 de Octubre de 2016. RIDCS (Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales).

Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 53 (3), 248–258.

Shaver, J. (Ed.).(1991). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*. New York: Macmillan.

Thornton, S. (1994). The social studies near century's end: Reconsidering patterns of curriculum and instruction. *Review of Research in Education*, 20, 223-254.

Tosar, B. (2017). Llegir la paraula i el món. Literacitat crítica en els estudis socials a l'Educació Primària. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.

Wallowitz, L. (2008). *Critical Literacy as Resistance. Teaching for Social Justice across the secondary curriculum*. New York: Peter Lang.